Instituto Internacional de Investigación y Desarrollo Tecnológico Educativo INDTEC, C.A.
DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai

# Gestión Educativa e Incidencia Conductual en Educandos con TEA de Bachillerato

**Jimmy Alonso Arrobo Zavala**[1]
**Tutor:** Aldo Vinicio Falconí Asanza; **Profesor de Planta:** César Ricardo Castillo Montúfar
[1]*Universidad Bolivariana del Ecuador (UBE), Durán, Ecuador*
jaarroboz@ube.edu.ec | https://orcid.org/0009-0007-7609-7565
**Correspondencia:** jaarroboz@ube.edu.ec

**Resumen:** La atención de los incidentes conductuales de estudiantes con Trastorno del Espectro Autista (TEA) en el bachillerato exige que las instituciones educativas dispongan de procesos claros de prevención, intervención y seguimiento. El objetivo del estudio fue analizar la gestión educativa para la atención de incidentes conductuales en estudiantes con TEA del nivel de bachillerato de una unidad educativa particular de la ciudad de Guayaquil. Se desarrolló una investigación cuantitativa, de alcance descriptivo, con diseño no experimental y transversal. Se aplicó una encuesta de diez preguntas, con escala de Likert de tres alternativas, a los 35 docentes de bachillerato de la institución, y los datos se procesaron con estadística descriptiva en el programa JASP. Entre el 71,43% y el 77,14% de los docentes manifestó que no se aplican normas claras, estrategias de manejo conductual positivo ni protocolos definidos, y que no cuenta con formación suficiente, mientras que el 51,43% percibió como insuficiente la coordinación con el Departamento de Consejería Estudiantil y con la familia. Además, el 62,86% señaló que los incidentes son frecuentes y el 80,00% que su intensidad requiere intervención adicional. Se concluye que la gestión educativa necesita fortalecerse mediante formación docente continua, protocolos institucionales y coordinación sistemática. A partir de estos hallazgos se elaboró una propuesta de estrategias de comunicación, pedagógicas y socioemocionales, junto con una ruta de actuación, para orientar la atención inclusiva de los incidentes conductuales.

**Palabras clave:** trastorno del espectro autista; gestión educativa; conductas disruptivas; atención a la diversidad; bachillerato.
**Código de clasificación internacional UNESCO:** 5802.02 - Organización y dirección de las instituciones educativas.
**Clasificación OCDE-FOS:** 5.3 - Ciencias de la educación.

## *Educational Management and Behavioral Incidents Among High School Students with ASD*

**Abstract:** The management of behavioral incidents among students with Autism Spectrum Disorder (ASD) at the high school level requires educational institutions to have clear processes for prevention, intervention, and follow-up in place. The objective of the study was to analyze educational management for addressing behavioral incidents among high school students with ASD at a private educational unit in the city of Guayaquil. We conducted a quantitative study with a descriptive scope and a non-experimental, cross-sectional design. We administered a ten-item survey using a three-point Likert scale to the institution's 35 high school teachers, and we processed the data using descriptive statistics in the JASP program. Between 71.43% and 77.14% of teachers reported that clear rules, positive behavior management strategies, and defined protocols are not applied, and that they lack sufficient training, while 51.43% perceived coordination with the Student Counseling Department (DECE) and with families as insufficient. In addition, 62.86% indicated that the incidents are frequent, and 80.00% stated that their intensity requires additional intervention. It is concluded that educational management needs to be strengthened through ongoing teacher training, institutional protocols, and systematic coordination. Based on these findings, we developed a proposal of communication, pedagogical, and socioemotional strategies, together with an action pathway, to guide the inclusive management of behavioral incidents.

**Keywords:** autism spectrum disorder; educational management; disruptive behaviors; attention to diversity; high school.
**UNESCO International Classification Code:** 5802.02 - Organization and management of educational institutions.
**OECD-FOS Classification:** 5.3 - Educational sciences.

## *Gestão Educacional e Incidência Comportamental em Educandos com TEA do Ensino Médio*

**Resumo:** O atendimento dos incidentes comportamentais de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) no ensino médio exige que as instituições educacionais disponham de processos claros de prevenção, intervenção e acompanhamento. O objetivo do estudo foi analisar a gestão educacional para o atendimento de incidentes comportamentais em estudantes com TEA do nível de ensino médio de uma unidade educacional particular da cidade de Guayaquil. Desenvolveu-se uma pesquisa quantitativa, de alcance descritivo, com delineamento não experimental e transversal. Aplicou-se um questionário de dez perguntas, com escala Likert de três alternativas, aos 35 docentes do ensino médio da instituição, e os dados foram processados por meio de estatística descritiva no programa JASP. Entre 71,43% e 77,14% dos docentes manifestou que não se aplicam normas claras, estratégias de manejo comportamental positivo nem protocolos definidos, e que não conta com formação suficiente, enquanto 51,43% percebeu como insuficiente a coordenação com o Departamento de Aconselhamento Estudantil (DECE) e com a família. Além disso, 62,86% apontou que os incidentes são frequentes e 80,00% que sua intensidade requer intervenção adicional. Conclui-se que a gestão educacional precisa ser fortalecida por meio de formação docente contínua, protocolos institucionais e coordenação sistemática. A partir desses achados, elaborou-se uma proposta de estratégias de comunicação, pedagógicas e socioemocionais, juntamente com uma rota de atuação, para orientar o atendimento inclusivo dos incidentes comportamentais.

**Palavras-chave:** transtorno do espectro autista; gestão educacional; comportamentos disruptivos; atenção à diversidade; ensino médio.
**Código de Classificação Internacional da UNESCO:** 5802.02 - Organização e gestão das instituições educacionais.
**Classificação OCDE-FOS:** 5.3 - Ciências da educação.

**Cómo citar este artículo:**
Arrobo, J. A. (2026). Gestión Educativa e Incidencia Conductual en Educandos con TEA de Bachillerato. *Revista Scientific, 11*(Ed. Esp. 6), 48–70. https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70

| Fecha de Recepción: | Fecha de Aceptación: | Fecha de Publicación: |
|---|---|---|
| 18-02-2026 | 21-07-2026 | 05-08-2026 |





*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai





## 1. Introducción

En el contexto ecuatoriano, la educación inclusiva exige que las instituciones educativas atiendan de manera sostenida a estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE), entre ellos quienes presentan Trastorno del Espectro Autista (TEA). En una institución educativa particular de la ciudad de Guayaquil, el Departamento de Consejería Estudiantil (DECE) registró, al término del año 2025, a 33 estudiantes con TEA, de los cuales 16 pertenecen a la sección de bachillerato, donde se han evidenciado más conductas disruptivas. Esta situación dificulta el desarrollo de las actividades académicas y afecta la convivencia escolar, por lo que constituye un reto para quienes dirigen la institución y, de manera particular, para el profesorado.

Los estudiantes autistas de secundaria regular identifican como principales dificultades el manejo de las demandas sensoriales, la conducta de sus pares y el cansancio (Aubineau & Blicharska, 2020), mientras que los docentes suelen inferir sus necesidades durante la interacción, inferencia que no siempre coincide con las necesidades reales de los estudiantes (Esqueda et al., 2024). Estas condiciones pueden incrementar la probabilidad de incidentes conductuales durante la adolescencia, etapa en la que se combinan las exigencias académicas con cambios biológicos y psicosociales. En este escenario, los docentes poseen conocimientos limitados sobre el TEA o, aun reconociendo el problema, no saben cómo manejarlo, lo que evidencia la ausencia de estrategias para gestionar el comportamiento de los estudiantes con NEE.

Se identifican así dos elementos clave: por una parte, estudiantes con TEA que pueden presentar conductas generadoras de incidentes y, por otra, docentes cuyos conocimientos para manejarlos son todavía limitados. La brecha radica en cuán preparados están los docentes para aplicar procedimientos claros y sistematizados de gestión de incidentes conductuales con adolescentes con TEA, y en cómo esta preparación incide no solo en el proceso de enseñanza y aprendizaje, sino también en la convivencia escolar. El problema es de carácter profesional, pues surge de la práctica educativa y de la gestión de las acciones cotidianas dentro del perímetro escolar, y requiere ser analizado mediante enfoques, métodos y procedimientos pedagógicos y científicos.

### 1.1. Incidentes Conductuales y Atención a la Diversidad

Los incidentes son situaciones que alteran el orden y la seguridad dentro de una organización. En las organizaciones no solo existen incidentes de índole estructural, sino también humanos, como los que ocurren de persona a persona o de la persona consigo misma. En una institución educativa, ambas vías se presentan con mayor intensidad cuando participan estudiantes con NEE, y en el aula los problemas de conducta afectan el bienestar emocional, el aprendizaje y la convivencia del grupo (Vásquez, 2025).

La educación inclusiva requiere acciones que van más allá de lo pedagógico y lo didáctico, pues la diversidad de los estudiantes exige atenderlos también desde sus emociones. La atención a la diversidad demanda, por tanto, un sistema educativo adaptado para ofrecer respuestas a quienes presentan una NEE, lo que supone docentes con formación y práctica específica en este ámbito (Martínez et al., 2018; Solís & Real, 2023).

En escuelas inclusivas de Cataluña, los docentes recurren a estrategias de anticipación, al apoyo visual de la información oral y al lenguaje concreto para atender al alumnado con TEA (Fortuny & Sanahuja, 2019). Estas estrategias pueden contribuir a prevenir incidentes de comportamiento, dado que las dificultades de comunicación forman parte del trastorno y su abordaje exige adaptar el entorno escolar a las necesidades de cada estudiante (Zambrano & Sánchez, 2025).

Los estudiantes con TEA pueden expresar sus necesidades mediante actitudes disruptivas cuando les resulta difícil emplear el lenguaje para relacionarse. En este sentido, los apoyos visuales, como los horarios, los tableros de comunicación y las historias sociales, se

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai





asocian con mejoras en la comunicación, la participación en el aula y la regulación conductual según la percepción de docentes de primaria (Tatel, 2025). Estas conductas también pueden aparecer cuando el estudiante no comprende las normas de su contexto escolar.

A estas dos causas se suma una de origen externo, atribuible a quienes conviven con él: la ausencia de estrategias de estructuración del ambiente escolar y la falta de anticipación de recursos adaptados a sus necesidades. No gestionar estas causas ni trazar rutas para mitigarlas puede incrementar la frecuencia de las conductas disruptivas, por lo que resulta importante implementar una gestión del comportamiento que permita prevenir, intervenir y apoyar al estudiante de manera coherente.

### 1.2. Prevención Conductual en el Aula con Estudiantes con TEA

Los problemas de comportamiento no pueden entenderse únicamente como acciones de individuos que van contra las normas de la sana convivencia. De acuerdo con Lozada-García y Acle-Tomasini (2021), su definición depende del contexto y de la persona que los percibe, y recibe denominaciones distintas, como conducta disruptiva, inadaptada o antisocial. Las autoras advierten además que los alumnos con problemas de conducta afectan al profesorado, a la institución y a su propio desarrollo. En esta línea, Glassberg (1994, como se citó en Lozada-García y Acle-Tomasini, 2021) distingue dos tipos de problemas: el Tipo I, con dificultades emocionales regulares, y el Tipo II, de carácter más clínico, con alteraciones del desarrollo o de la personalidad.

Entre las características más notables de los problemas conductuales, la misma fuente recoge las dificultades para relacionarse con otros, la poca competencia social, las conductas antisociales y autodestructivas, la baja autoestima, las dificultades de aprendizaje, la poca atención, la impulsividad, la agresión, el aislamiento, el miedo excesivo o la ansiedad, la inmadurez y el bajo rendimiento escolar. Comprender estos problemas exige considerar las características del estudiante y los contextos familiar y escolar, lo que orienta una detección, evaluación e intervención oportunas. Como muchas de estas conductas ocurren dentro del establecimiento educativo, la percepción de los docentes, por estar en contacto directo con los estudiantes, resulta clave para detectarlas a tiempo y mejorar las prácticas desde una perspectiva inclusiva (Lozada-García & Acle-Tomasini, 2021).

Para la gestión educativa, esto significa que la prevención no puede limitarse a sancionar la conducta observable. Requiere que la institución conozca las condiciones del aula y de los contextos familiar y escolar en que ocurren los incidentes, de modo que las normas, las rutinas y los apoyos se definan antes de que aparezca la conducta y no después. En el bachillerato, donde las exigencias académicas y sociales aumentan, esta anticipación resulta especialmente relevante para los estudiantes con TEA, que pueden no comprender las normas del contexto escolar si no se les presentan de forma explícita.

### 1.3. Enfoque Psicoeducativo y Barreras Comunicacionales

El estudio del TEA se enmarca en el enfoque psicoeducativo, que se basa en principios de atención psicológica y educativa y permite una atención integral que favorece el desarrollo y el bienestar de los estudiantes (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024b). Desde esta perspectiva, la atención educativa se centra en los ámbitos socioemocional, comunicativo, lúdico y conductual, con estrategias dirigidas a potenciar las habilidades de comunicación y las interacciones entre pares, a facilitar el desarrollo personal y académico y a capacitar a los docentes para gestionar las emociones de estos estudiantes, con el apoyo de los profesionales del DECE (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024b).

Desde la perspectiva de Rivadeneira-Díaz et al. (2019), existen diferentes tipos de conductas disruptivas en el aula: las agresivas, como golpes, patadas, empujones y lenguaje abusivo; las físicamente

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



disruptivas, como quebrar, dañar, destrozar o lanzar objetos y molestar físicamente a los compañeros; las socialmente disruptivas, como gritar, correr en clase o hacer rabietas; las desafiantes ante la autoridad, como negarse a realizar tareas o usar lenguaje ofensivo; y las autodisruptivas, como ensimismarse o leer cómics bajo el escritorio, que, si bien no representan una amenaza, es probable que interfieran en los logros académicos de los estudiantes.

En este estudio se considera que el DECE, junto con los docentes, debe elaborar planes para atender las conductas disruptivas de los estudiantes con TEA que contemplen cuatro elementos: la reducción de las barreras del aprendizaje; las estrategias de atención inclusiva, mediante ajustes razonables; la formación de docentes y autoridades en TEA y en manejo conductual; y la colaboración y la corresponsabilidad, con acompañamiento socioemocional y recursos adicionales. En el bachillerato, la implementación de estos planes requiere estrategias de manejo positivo del comportamiento, que abandonen las prácticas punitivas y busquen no solo disminuir la gravedad de los incidentes, sino también fomentar el desarrollo de habilidades de autorregulación.

Las barreras de aprendizaje pueden ser de índole emocional, motivacional, personal y comunicacional, y pueden afectar la conducta, en especial la de los estudiantes con TEA. Conforme a Ríos et al. (2025), las barreras de comunicación en el aula pueden ser físicas, fisiológicas, psicológicas, semánticas, administrativas, ambientales, tecnológicas, interpersonales y no verbales, y afectan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Las barreras físicas incluyen los murmullos, los ruidos, el estornudo o la tos; las fisiológicas, la sordera, la poca fuerza en la voz, los problemas visuales o la pronunciación defectuosa; y las psicológicas, emociones como el odio, el rencor, el amor, el temor, la alegría o la tristeza.

Las barreras semánticas se refieren al lenguaje confuso entre emisor y receptor, el uso de un lenguaje diferente, los tecnicismos, los coloquialismos o las jergas, y las administrativas, a la falta de retención y recordación de la información y a la planificación de esta. Las ambientales comprenden el calor, una silla incómoda, las distracciones visuales, las interrupciones y los ruidos; las tecnológicas, el micrófono, la cámara o el celular; y las interpersonales, la información personal errada, el acoso escolar y las suposiciones incorrectas. Las barreras no verbales o kinésicas, por su parte, consisten en gestos y lenguaje corporal incoherentes con el mensaje que se desea transmitir, lo que en estudiantes con TEA puede aumentar la confusión y la frustración.

Cuando los estudiantes con TEA no pueden expresarse, comprender instrucciones verbales, interpretar gestos o interactuar con otros, es posible que lo manifiesten mediante gritos, llanto, agresividad, fuga del salón de clase o negativa a participar en alguna actividad. Cualquiera que sea el obstáculo comunicacional, este aumenta la frustración, puede disminuir la sensación de autocontrol, genera inseguridad y puede activar respuestas de defensa, como agredir físicamente, aislarse o huir. Por ello, identificar y reducir estas barreras constituye un componente básico de cualquier plan de gestión conductual.

### 1.4. Estrategias para la Gestión Educativa de las Conductas Disruptivas

Las estrategias de gestión educativa para atender a los estudiantes con TEA y sus conductas disruptivas se centran en la prevención, la estructuración del entorno y la adaptación de las demandas académicas, así como en el fortalecimiento de la comunicación, la autorregulación, la autonomía del estudiante y los recursos visuales de apoyo. La evidencia reciente respalda varios de estos componentes: en escuelas ordinarias de Esmeraldas, la personalización del aprendizaje y la comunicación entre la familia y la escuela se identificaron como factores decisivos para la inclusión de estudiantes con TEA, y se recomendó formalizar protocolos institucionales (Zambrano & Sánchez, 2025).

Cuando se mejoran las acciones para atender las

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



dificultades de los estudiantes con TEA, mejoran también sus conductas. Un estudio de caso desarrollado en la Universidad Nacional de Educación (UNAE) propuso una estrategia basada en el Análisis Conductual Aplicado para corregir conductas disruptivas en un niño de cinco años con TEA (Castillo & Jiménez, 2023). De manera general, las estrategias que se utilizan pueden agruparse en comunicacionales, pedagógicas y socioemocionales, y la propuesta que presenta este estudio las organiza en esas tres dimensiones.

En escuelas primarias de Mar del Plata (Argentina), los equipos de orientación escolar adaptan las estrategias con estudiantes con TEA según cada caso, pero no registran sistemáticamente las estrategias aplicadas ni evalúan su efectividad (Siano et al., 2025), lo que justifica contar con una ruta documentada que oriente la actuación del personal del DECE y de los docentes. Esta ruta debe ser dirigida por el DECE y compartida con los docentes como una herramienta para la atención a la diversidad escolar, y organizarse en etapas que, en parte, pueden desarrollarse de manera simultánea, mientras que otras, como el refuerzo de la autorregulación, requieren tiempo y un plan de trabajo.

### 1.5 Formación Docente y Acompañamiento Socioemocional

La convivencia escolar es un factor que impacta sobre el aprendizaje, y los problemas de convivencia en las aulas se han incrementado en los últimos años debido a cambios sociales. En opinión de Orellana (2022), la conducta disruptiva tiene mayor incidencia en los centros de educación secundaria y constituye una de las mayores preocupaciones del profesorado. La misma autora sostiene que el profesorado de secundaria necesita formación inicial y permanente en el manejo de la conducta disruptiva, por lo que diseñó un protocolo formativo orientado a mejorar su desempeño profesional.

El presente estudio extiende esta línea a la gestión educativa de los incidentes conductuales con estudiantes con TEA en el bachillerato, en particular, aquellos incidentes en los que los estudiantes manifiestan un comportamiento hostil y fuera de los límites, que puede ocasionar eventos violentos dentro o fuera del aula. La formación continua en el abordaje de las conductas disruptivas, mediante estrategias preventivas, educación emocional y técnicas de refuerzo positivo, es relevante para atender a los estudiantes con TEA, cuyos patrones de comportamiento requieren atención específica.

Un programa de capacitación docente ante conductas disruptivas, que incluye la identificación temprana, los planes de acción y las habilidades de comunicación efectiva, favorece un manejo más adecuado del aula (Santillán & Samada, 2023). Un estudio descriptivo con 70 docentes de educación especial en Chile (Núñez-Núñez et al., 2025) y una revisión de 55 estudios (Gómez, 2024) coinciden en que la formación docente en prácticas basadas en la evidencia con estudiantes con TEA es limitada; esta última recomienda, además, programas más amplios, con práctica en aulas inclusivas.

El acompañamiento socioemocional requiere el trabajo colectivo y articulado del personal de la educación, orientado a que los estudiantes puedan reconocer, expresar y regular sus emociones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024a). En el caso de los estudiantes con TEA, la colaboración y la corresponsabilidad del personal de la educación son condiciones para que lo logren de forma sana y autorregulada. Este acompañamiento integra criterios como el trabajo en equipo, el pensamiento ético, la comunicación efectiva y asertiva, la conciencia social, la empatía y las relaciones interpersonales, el manejo de conflictos, de emociones y de sentimientos, el manejo del estrés y las tensiones, y habilidades cognitivas como el autoconocimiento, el pensamiento crítico, el manejo de problemas y la toma de decisiones (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024a).

En consecuencia, la institución educativa representa un espacio seguro para toda la comunidad educativa, donde los estudiantes pueden desarrollarse de forma integral y construir una sana convivencia

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



escolar. En los estudiantes con TEA, el apoyo socioemocional puede sustentarse en programas de habilidades sociales y técnicas de regulación emocional, integrados en un currículo inclusivo y con participación de las familias (Vinueza, 2025). En secundaria, la instrucción grupal basada en video enseñó nuevas conductas sociales a tres de cuatro adolescentes con TEA y discapacidad intelectual, aunque la generalización fue mixta (Plavnick et al., 2015).

El acompañamiento socioemocional es vital para formar al padre de familia y al estudiante en el afrontamiento de las conductas disruptivas que suelen presentarse, como las interrupciones constantes al profesor, las actitudes desafiantes ante la autoridad, los eventos agresivos físicos o verbales, el aislamiento social, el desinterés y la pasividad, y la manipulación y el engaño para justificarse.

A ello se suma que los escolares con TEA son especialmente vulnerables al acoso escolar por sus dificultades de interacción y comunicación y por su rigidez cognitiva y ejecutiva (Falla & Ortega-Ruiz, 2019), y que la falta de políticas que garanticen la inclusión contribuye a que el problema persista (Ignacio, 2025), lo que subraya la necesidad de protocolos de convivencia escolar. La gestión educativa debe, por tanto, promover programas que apliquen rutas y protocolos para atender estas conductas, con el compromiso de todos los actores, condición clave para una atención verdaderamente inclusiva.

### 1.6 Marco Normativo

El presente estudio se enmarca en lineamientos para una gestión educativa que garantiza la atención a la diversidad y la inclusión. En el plano constitucional, el artículo 35 de la Constitución de la República del Ecuador (2008) establece la obligación de una atención prioritaria y de medidas de apoyo a las personas, en este caso, a los estudiantes con necesidades educativas especiales. En el ámbito legal, la Ley Orgánica de Educación Intercultural (2011), en adelante LOEI, obliga a todas las instituciones educativas a garantizar y promover una convivencia escolar armónica, y su reglamento de aplicación (Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural, 2023) precisa la prevención y el manejo de situaciones conductuales.

El ministerio rector orienta el uso de ajustes razonables, estrategias diferenciadas y apoyos pedagógicos para los estudiantes con TEA (Ministerio de Educación del Ecuador, 2024b) mediante el Instructivo para la atención educativa a estudiantes dentro del espectro autista en el Sistema Nacional de Educación, donde se precisan directrices para una gestión educativa que atienda las conductas asociadas al TEA. Cabe señalar que los Departamentos de Consejería Estudiantil surgieron en Ecuador dentro de una arquitectura jurídico-normativa orientada a garantizar servicios psicológicos y sociales a los estudiantes, con lógicas de gestión que regulan la forma en que los profesionales actúan en las instituciones educativas (Palacios & Hidalgo, 2021).

### 1.7 Justificación, Pregunta y Objetivos de la Investigación

El manejo de los incidentes conductuales en estudiantes con TEA es un desafío social y de gestión educativa, debido a la frecuencia con que se presentan estas necesidades y a la etapa de desarrollo biológico y psicosocial de los estudiantes. Por ello, es necesario capacitar a los docentes con enfoques formativos, preventivos e inclusivos, de modo que sepan aplicar lo que conocen cuando se presenta una situación de descontrol que pueda dañar al estudiante o a otras personas.

El estudio se justifica desde lo científico porque aporta una fuente de investigación documental sobre el tratamiento de las conductas disruptivas y los incidentes con estudiantes con TEA en el bachillerato, nivel sobre el cual, según la revisión realizada, las investigaciones son escasas en comparación con las dedicadas a la educación básica media. Desde el punto de vista pedagógico, el estudio parte de la brecha existente en la gestión educativa de los incidentes con estudiantes con TEA y busca fortalecer las prácticas inclusivas de los

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai





docentes, ya que en Ecuador la formación de docentes capaces de crear entornos que respondan a la diversidad se plantea como una demanda del sistema educativo (Herrera et al., 2018).

Desde el punto de vista social, procura una atención efectiva a la diversidad y una convivencia escolar adecuada, inclusiva y más segura. Se benefician directamente los estudiantes de bachillerato con TEA; las familias, que perciben un apoyo escolar para el desarrollo de sus hijos; los docentes, que ganan formación continua útil para entornos diversos; y la institución, que dispondrá de un recurso pedagógico inclusivo para gestionar la convivencia escolar.

Ante lo expuesto, surge la pregunta de investigación: ¿cuál es el nivel de gestión educativa para la atención de los incidentes conductuales de los estudiantes con TEA del nivel de bachillerato de una unidad educativa particular de la ciudad de Guayaquil, según la percepción de sus docentes?. En consecuencia, el objetivo general es analizar la gestión educativa para la atención de los incidentes conductuales en estudiantes con TEA del nivel de bachillerato en una unidad educativa de la ciudad de Guayaquil.

Para alcanzarlo se plantean tres objetivos específicos: fundamentar la gestión educativa de los incidentes conductuales en estudiantes con TEA; determinar el nivel de gestión educativa para la atención de dichos incidentes en el nivel de bachillerato; y proponer estrategias para la gestión educativa de los incidentes conductuales con estudiantes con TEA, orientadas al fortalecimiento de la atención a la diversidad.

## 2. Metodología

La investigación se desarrolló en una unidad educativa particular de la ciudad de Guayaquil, Ecuador, con los docentes del nivel de bachillerato como unidad de análisis. Para responder a la pregunta de investigación y alcanzar el objetivo general se definieron, en ese orden, el enfoque, el método y el diseño; la población y la muestra; el instrumento y las variables; y el procedimiento de recolección y análisis de los datos, que se describen a continuación.

### 2.1 Enfoque, Método y Diseño de la Investigación

El estudio adoptó un enfoque cuantitativo, porque se recolectaron datos mediante un instrumento estructurado, la encuesta, y se analizaron con técnicas estadísticas. Tal como plantean Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), este enfoque se caracteriza por la medición numérica de las variables y el análisis estadístico de los datos y, en la lectura de Creswell y Creswell (2018), examina la relación entre variables medidas con instrumentos y analizadas mediante procedimientos estadísticos. El enfoque se sitúa en el paradigma positivista, que recurre a técnicas que permiten la medición y la comparabilidad de los datos (Miranda & Ortiz, 2020). La encuesta recogió información sobre dos variables, la gestión educativa y la conducta del estudiante con TEA (incidencia conductual), que componen el título de la investigación y cuyas dimensiones se derivaron de la revisión de la literatura.

En cuanto al método, el principal fue el de análisis y síntesis, entendido como la descomposición del fenómeno en sus elementos y la posterior integración de la información (Molina, 2017). Para analizar la gestión educativa y las conductas observadas en los estudiantes con TEA fue necesario descomponer el fenómeno en sus elementos principales y, luego, sintetizar la información obtenida de la encuesta y de la revisión de la literatura. Se empleó también el método deductivo, propio de la ruta cuantitativa (Hernández-Sampieri & Mendoza, 2018), que partió de los fundamentos teóricos y normativos sobre gestión educativa con enfoque de inclusión y atención a la diversidad, en coherencia con el método hipotético-deductivo del paradigma positivista (Miranda & Ortiz, 2020). Para organizar los datos cuantitativos se utilizó, además, el método estadístico descriptivo.

El diseño fue no experimental y transversal: las variables no se manipularon, sino que se observaron y

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



se analizaron sin introducir cambios, y los datos se recopilaron en un único momento con el fin de describir la realidad del contexto de estudio (Haro et al., 2024). Este diseño corresponde a una encuesta transversal (Creswell & Creswell, 2018), que, como explican Cohen et al. (2018), recoge información de un grupo en un único momento sin intervenir en la situación estudiada. El alcance fue descriptivo, ya que se caracterizaron la gestión educativa y la incidencia conductual en estudiantes con TEA mediante el análisis bibliográfico y las respuestas de la encuesta aplicada. La investigación descriptiva permite exponer de manera directa la realidad de un fenómeno y exige atender sus fundamentos conceptuales y operativos (Cardona-Arias, 2015).

### 2.2. Población y Muestra

La unidad educativa objeto de estudio contó con 35 docentes en el nivel de bachillerato, de los cuales 23 fueron mujeres y 12 varones, con edades entre 30 y 55 años, que laboraban en diferentes áreas del conocimiento. El 50% tenía más de 10 años de trabajo en la institución y el 74,29% (26 docentes) no había recibido capacitación sobre educación inclusiva ni sobre el TEA. La investigación se centró en las actuaciones de estos docentes frente a los comportamientos de los estudiantes con TEA.

Se aplicaron criterios de selección y de exclusión. Como criterio de selección, se consideró ser docente del nivel de bachillerato de la institución. Como criterio de exclusión, se estableció no aplicar instrumentos de recolección de datos a los estudiantes con TEA registrados por el DECE en la institución (33 en total, 16 de ellos en bachillerato), debido a que la investigación se centró en analizar la gestión educativa ante los incidentes conductuales desde la mirada del docente. Se trabajó con la totalidad de la población, es decir, con los 35 docentes del nivel de bachillerato. Se trató, por tanto, de un estudio censal, en el que no se aplicó muestreo ni se calculó un tamaño muestral, y los resultados describen únicamente a este grupo de docentes.

### 2.3. Instrumento y Variables

Se aplicó una encuesta cuyo cuestionario, dirigido a los docentes, tuvo el propósito de conocer las prácticas que aplican para prevenir y manejar las conductas de los estudiantes con TEA en el aula. El instrumento constó de diez preguntas estructuradas: cinco correspondieron a la variable gestión educativa y cinco a la variable conducta del estudiante con TEA, distribuidas en las dimensiones y los aspectos indagados que se resumen en la Tabla 1.

**Tabla 1.** Operacionalización de las Variables y Dimensiones del Cuestionario.

| Variable | Dimensión | Pregunta | Aspecto indagado |
|---|---|---|---|
| Gestión educativa | Prevención y organización del aula | 1 | Normas claras de convivencia y rutinas estructuradas |
| Gestión educativa | Estrategias de intervención conductual | 2 | Aplicación de estrategias de manejo conductual positivo |
| Gestión educativa | Capacitación y desarrollo profesional docente | 3 | Formación y conocimientos suficientes para el manejo conductual |
| Gestión educativa | Protocolos y gestión institucional | 4 | Existencia y aplicación de protocolos claros |
| Gestión educativa | Trabajo colaborativo y apoyo institucional | 5 | Coordinación con el DECE y trabajo colaborativo con la familia |
| Conducta del estudiante con TEA | Frecuencia de los incidentes conductuales | 6 | Frecuencia de los incidentes durante la jornada escolar |
| Conducta del estudiante con TEA | Manifestaciones conductuales | 7 | Conductas disruptivas, agresivas o de aislamiento en el aula |
| Conducta del estudiante con TEA | Intensidad de los incidentes conductuales | 8 | Intensidad que requiere intervención adicional |
| Conducta del estudiante con TEA | Autorregulación emocional | 9 | Capacidad para regular las emociones ante la frustración |
| Conducta del estudiante con TEA | Interacción social y participación escolar | 10 | Interacción con los pares y participación en actividades académicas |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir del cuestionario aplicado a los docentes de bachillerato. DECE = Departamento de Consejería Estudiantil; TEA = Trastorno del Espectro Autista.

Como se observa en la tabla 1, cada dimensión se midió con una pregunta. Las preguntas 1 a 5 exploraron la prevención, la intervención, la formación, los protocolos y la coordinación institucional, mientras que las preguntas 6 a 10 abordaron la frecuencia, las manifestaciones y la intensidad de los incidentes, así como la autorregulación emocional y la interacción social

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



de los estudiantes. La encuesta utilizó una escala de Likert de tres alternativas de respuesta: de acuerdo, indiferente y en desacuerdo. El formato de las escalas tipo Likert, en particular el número de alternativas y la alternativa intermedia, influye en la calidad de los datos que se obtienen (Matas, 2018).

El cuestionario fue de elaboración propia: el investigador diseñó el instrumento de acuerdo con los fines del estudio. Antes de su aplicación, fue revisado por expertos, quienes sugirieron cambios en algunas preguntas para ajustarlas a la dimensión correspondiente. La confiabilidad se estimó mediante el coeficiente alfa de Cronbach, uno de los índices más utilizados para estimar la fiabilidad de cuestionarios y escalas en la investigación socioeducativa (Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020).

### 2.4. Procedimiento y Análisis de los Datos

Para aplicar la encuesta, se solicitó autorización a las autoridades del plantel, se informó a los participantes sobre el objetivo del estudio y se los invitó a participar de manera voluntaria, sin ninguna obligación laboral. Se garantizó la confidencialidad de la información, de modo que los datos de identificación de los docentes y de los estudiantes no se publicaron. La participación no involucró riesgo físico ni psicológico, y todos los docentes aceptaron participar.

Las respuestas se codificaron con valores numéricos de 1 a 3 (1 = de acuerdo, 2 = indiferente y 3 = en desacuerdo) y se procesaron con el programa JASP, con el que se obtuvieron las frecuencias, los porcentajes, la media, la desviación estándar, los valores mínimo y máximo y el coeficiente alfa de Cronbach. Con esta codificación, una media cercana a 3 indica predominio de respuestas en desacuerdo, y una media cercana a 1, predominio de respuestas de acuerdo.

Para sintetizar los resultados por variable, se identificó en cada pregunta la alternativa que describe una situación desfavorable: la respuesta en desacuerdo en las preguntas 1 a 5, 9 y 10, y la respuesta de acuerdo en las preguntas 6 a 8. Se calcularon las frecuencias y los porcentajes de estas respuestas para cada variable. Además, se revisaron la literatura científica y la normativa ecuatoriana vigente para fundamentar la gestión educativa de los incidentes conductuales y para elaborar la propuesta de estrategias.

## 3. Resultados

Los resultados se organizaron en cinco apartados. En primer lugar, se presentaron los estadísticos descriptivos de la encuesta; luego, las respuestas a cada una de las preguntas de las variables gestión educativa y conducta del estudiante con TEA; después, la síntesis por variable junto con la confiabilidad del instrumento; y, por último, la propuesta de estrategias elaborada a partir de la revisión de la literatura y de los hallazgos. Las tablas y figuras de los cuatro primeros apartados se elaboraron con los datos de los 35 docentes participantes.

### 3.1. Estadística Descriptiva de la Encuesta

La encuesta se aplicó a los 35 docentes de bachillerato y no hubo datos perdidos en ninguna de las diez preguntas. La tabla 2 presenta los estadísticos descriptivos de cada pregunta, calculados con la codificación de 1 a 3 descrita en la metodología, en la que los valores más altos corresponden a respuestas en desacuerdo. Para cada pregunta se informan el número de respuestas válidas y perdidas, la media, la desviación estándar y los valores mínimo y máximo.

**Tabla 2.** Estadísticos Descriptivos de las Respuestas a la Encuesta por Pregunta.

| Pregunta | n válido | Perdidos | Media | DE | Mínimo | Máximo |
|---|---|---|---|---|---|---|
| P1 | 35 | 0 | 2,51 | 0,85 | 1 | 3 |
| P2 | 35 | 0 | 2,46 | 0,89 | 1 | 3 |
| P3 | 35 | 0 | 2,54 | 0,85 | 1 | 3 |
| P4 | 35 | 0 | 2,51 | 0,85 | 1 | 3 |
| P5 | 35 | 0 | 2,20 | 0,90 | 1 | 3 |
| P6 | 35 | 0 | 1,69 | 0,93 | 1 | 3 |
| P7 | 35 | 0 | 1,46 | 0,82 | 1 | 3 |
| P8 | 35 | 0 | 1,37 | 0,77 | 1 | 3 |
| P9 | 35 | 0 | 2,54 | 0,82 | 1 | 3 |
| P10 | 35 | 0 | 2,34 | 0,84 | 1 | 3 |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de los datos procesados en JASP (n = 35). DE = desviación estándar. Codificación: 1 = de acuerdo, 2 = indiferente, 3 = en desacuerdo. Las preguntas 6 a 8 describen una situación desfavorable con la respuesta de acuerdo.

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



Como se observa en la tabla 2, las medias oscilaron entre 1,37 (pregunta 8) y 2,54 (preguntas 3 y 9), y las desviaciones estándar, entre 0,77 y 0,93. Las preguntas 1, 3, 4 y 9 registraron medias de 2,51 a 2,54, y las preguntas 2, 5 y 10, medias de 2,46, 2,20 y 2,34; en los siete casos, las medias superaron el valor 2, que corresponde a la alternativa indiferente, y se orientaron hacia el desacuerdo (valor 3). Las preguntas 6, 7 y 8, en cambio, obtuvieron medias de 1,69, 1,46 y 1,37, inferiores a 2 y orientadas hacia el acuerdo (valor 1). En todas las preguntas, los valores mínimo y máximo fueron 1 y 3, es decir, se registraron respuestas en ambos extremos de la escala.

Debido a que las preguntas 6 a 8 describen una situación desfavorable con la respuesta de acuerdo, mientras que en las restantes la situación desfavorable corresponde al desacuerdo, las medias no son directamente comparables entre todas las preguntas. Por esta razón, en los apartados siguientes se detallan las frecuencias y los porcentajes de cada pregunta y, para facilitar la lectura, la tabla 13 agrupa las respuestas desfavorables de cada pregunta y de cada variable.

### 3.2. Resultados de la Variable Gestión Educativa

La variable gestión educativa se evaluó con las preguntas 1 a 5, una por dimensión: prevención y organización del aula, estrategias de intervención conductual, capacitación y desarrollo profesional docente, protocolos y gestión institucional, y trabajo colaborativo y apoyo institucional. Las respuestas corresponden a la percepción de los docentes de bachillerato sobre las prácticas que se aplican en la institución, y se reportan a continuación en ese orden, cada una con su tabla de frecuencias y su figura.

La pregunta 1 correspondió a la dimensión Prevención y organización del aula y planteó lo siguiente: "¿En el aula se aplican normas claras de convivencia y rutinas estructuradas para prevenir incidentes conductuales en estudiantes con trastorno del espectro autista?". Esta dimensión indagó si los docentes cuentan con normas y rutinas que anticipen las situaciones de riesgo en el aula, y sus resultados se presentan en la tabla 3 y en la figura 1. Para su análisis se consideró desfavorable la respuesta en desacuerdo, criterio que se aplicó también a las preguntas 2 a 5.

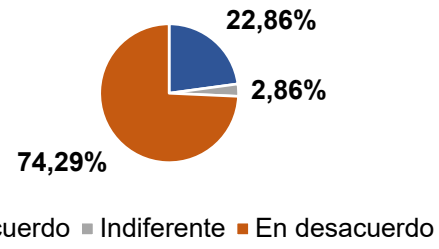
**Tabla 3.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 1: Prevención y organización del aula.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 8 | 22,86% |
| Indiferente | 1 | 2,86% |
| En desacuerdo | 26 | 74,29% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

Según la tabla 3, 8 docentes (22,86%) respondieron de acuerdo, 1 (2,86%) respondió indiferente y 26 (74,29%) respondieron en desacuerdo. La respuesta en desacuerdo fue la más frecuente y superó en 18 docentes a la de acuerdo, de modo que la mayoría del grupo señaló que las normas claras de convivencia y las rutinas estructuradas no se aplican en el aula para prevenir los incidentes conductuales de los estudiantes con TEA. La proporción de desacuerdo fue más de tres veces la de acuerdo. La media de la pregunta fue de 2,51 (DE = 0,85), orientada hacia el desacuerdo (valor 3).

**Figura 1.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 1: Prevención y organización del aula.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La figura 1 representa esta distribución y permite apreciar que el sector correspondiente al desacuerdo ocupó casi las tres cuartas partes del círculo, mientras que los sectores del acuerdo y de la indiferencia, en conjunto, representaron algo más de la cuarta parte restante. Esta figura sirve de referencia para las siguientes, pues la distribución de la pregunta 4 resultó idéntica a la que aquí se muestra. Los porcentajes

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



rotulados en el gráfico (74,29%, 22,86% y 2,86%) coinciden con los de la Tabla 3, por lo que ambos elementos presentan los mismos datos en formatos distintos.

En la segunda pregunta, perteneciente a la dimensión Estrategias de intervención conductual, se formuló lo siguiente: "¿Aplica estrategias de manejo conductual positivo cuando se presentan conductas disruptivas en estudiantes con trastorno del espectro autista?". Mediante esta pregunta se examinó si, ante una conducta disruptiva, los docentes recurren a estrategias positivas de manejo conductual, y las respuestas obtenidas se muestran en la tabla 4 y en la figura 2. Esta pregunta se analizó con el mismo criterio de la anterior: el desacuerdo representa la alternativa desfavorable, pues indica que el docente no recurre a estrategias de manejo positivo.

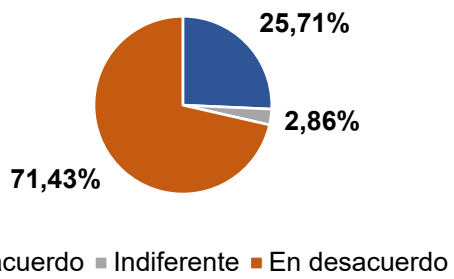
**Tabla 4.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 2: Estrategias de intervención conductual.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 9 | 25,71% |
| Indiferente | 1 | 2,86% |
| En desacuerdo | 25 | 71,43% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La tabla 4 muestra que 9 docentes (25,71%) afirmaron aplicar estrategias de manejo conductual positivo, 1 (2,86%) se mostró indiferente y 25 (71,43%) manifestaron no aplicarlas. La diferencia entre las dos alternativas extremas fue de 16 docentes y la respuesta en desacuerdo se acercó a triplicar la de acuerdo. En términos generales, cerca de siete de cada diez participantes declararon no recurrir a este tipo de estrategias cuando se presentan conductas disruptivas en estudiantes con TEA. La media fue de 2,46 (DE = 0,89), también orientada hacia el desacuerdo.

**Figura 2.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 2: Estrategias de intervención conductual.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

En la figura 2, la porción que corresponde al desacuerdo fue la de mayor tamaño y se distinguió con claridad de las otras dos, que en conjunto sumaron 28,57% de las respuestas. Si se compara con la Figura 1, el sector del acuerdo fue algo mayor (25,71% frente a 22,86%), aunque la relación entre los sectores se mantuvo prácticamente igual. Los valores del gráfico (71,43%, 25,71% y 2,86%) son los mismos de la Tabla 4, y la figura permite apreciar de inmediato la magnitud de la diferencia entre las alternativas extremas.

La tercera pregunta, relativa a la dimensión Capacitación y desarrollo profesional docente, se planteó así: "¿Cuenta con formación y conocimientos suficientes para el manejo conductual de estudiantes con trastorno del espectro autista?". A diferencia de las anteriores, esta pregunta indagó la autopercepción del propio docente sobre su preparación, y sus resultados se detallan en la tabla 5 y en la figura 3. Como en las preguntas anteriores, el desacuerdo se tomó como la alternativa desfavorable, ya que indica que el docente no se considera suficientemente preparado.

**Tabla 5.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 3: Capacitación y desarrollo profesional docente.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 8 | 22,86% |
| Indiferente | 0 | 0,00% |
| En desacuerdo | 27 | 77,14% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

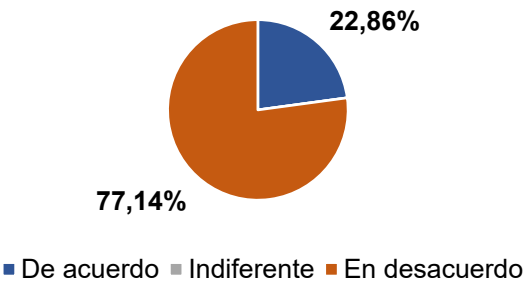
En la tabla 5 se observa que 8 docentes (22,86%) consideraron contar con formación y conocimientos suficientes para el manejo conductual, mientras que 27 (77,14%) afirmaron lo contrario. Ningún participante eligió la alternativa indiferente, por lo que esta fue la única pregunta cuyas respuestas se concentraron en solo dos categorías. Registró, además, el mayor porcentaje de desacuerdo de las diez preguntas del cuestionario. La media fue de 2,54 (DE = 0,85), la más alta de la encuesta junto con la de la pregunta 9, y, al no haber respuestas indiferentes, el acuerdo (22,86%) y el desacuerdo (77,14%) suman el 100% del grupo.

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



**Figura 3.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 3: Capacitación y desarrollo profesional docente.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La figura 3 muestra únicamente dos sectores: el del desacuerdo, que abarcó más de las tres cuartas partes del círculo, y el del acuerdo, que ocupó menos de una cuarta parte. En comparación con las figuras 1 y 2, desapareció el sector de la indiferencia, de modo que el gráfico se redujo a una oposición entre dos posiciones. Los dos valores rotulados (77,14% y 22,86%) corresponden a los de la Tabla 5, y entre ellos hay una diferencia de 54,28 puntos porcentuales.

Para la dimensión Protocolos y gestión institucional, la pregunta 4 consultó lo siguiente: "¿La institución dispone de protocolos claros y los aplica ante incidentes conductuales en estudiantes con trastorno del espectro autista?". Con ella se exploró tanto la existencia de procedimientos formales como su aplicación efectiva en la institución, y los resultados se encuentran en la tabla 6 y en la figura 4. Dado que la formulación reúne dos aspectos, la existencia y la aplicación de los protocolos, la respuesta de acuerdo implica reconocer ambos, y el desacuerdo se consideró la alternativa desfavorable.

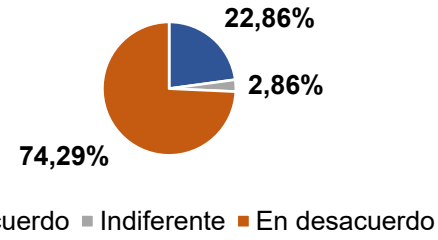
**Tabla 6.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 4: Protocolos y gestión institucional.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 8 | 22,86% |
| Indiferente | 1 | 2,86% |
| En desacuerdo | 26 | 74,29% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La tabla 6 indica que 8 docentes (22,86%) respondieron que la institución dispone de protocolos claros y los aplica, 1 (2,86%) respondió indiferente y 26 (74,29%) respondieron en desacuerdo. La distribución fue idéntica a la de la pregunta 1, con una diferencia de 18 docentes entre quienes negaron y quienes afirmaron la existencia y la aplicación de los protocolos ante los incidentes conductuales. La media fue de 2,51 (DE = 0,85), idéntica a la de la pregunta 1, lo que concuerda con la igualdad de las frecuencias en ambas preguntas.

**Figura 4.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 4: Protocolos y gestión institucional.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La figura 4 reproduce, por tanto, la misma proporción que la figura 1, con un predominio marcado del sector en desacuerdo y un sector de indiferencia casi imperceptible. Esta coincidencia visual indica que las normas y rutinas de aula, por un lado, y los protocolos institucionales, por otro, se percibieron como ausentes en la misma proporción de docentes. Sus valores rotulados (74,29%, 22,86% y 2,86%) son los mismos de la Tabla 6 y de la Figura 1, lo que confirma la igualdad de ambas distribuciones.

La pregunta 5, última de la variable gestión educativa, correspondió a la dimensión Trabajo colaborativo y apoyo institucional y preguntó lo siguiente: "¿Existe coordinación con el DECE y trabajo colaborativo con la familia para el manejo conductual del estudiante con trastorno del espectro autista?". Esta pregunta recogió la percepción docente sobre la articulación entre la escuela, el DECE y las familias, cuyas respuestas aparecen en la tabla 7 y en la figura 5. La formulación agrupa dos formas de articulación, la que se establece con el DECE y la que se mantiene con la familia, y el desacuerdo se consideró la alternativa desfavorable,

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



igual que en las preguntas 1 a 4.

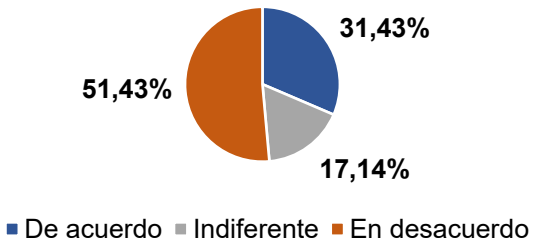
**Tabla 7.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 5: Trabajo colaborativo y apoyo institucional.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 11 | 31,43% |
| Indiferente | 6 | 17,14% |
| En desacuerdo | 18 | 51,43% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La tabla 7 evidencia que 11 docentes (31,43%) señalaron que existe coordinación con el DECE y trabajo colaborativo con la familia, 6 (17,14%) fueron indiferentes y 18 (51,43%) estuvieron en desacuerdo. Esta fue la pregunta de la variable gestión educativa con menor porcentaje de desacuerdo y con mayor proporción de indiferencia: la diferencia entre las respuestas extremas fue de 7 docentes y la alternativa intermedia superó el 17% de las respuestas. La media fue de 2,20 (DE = 0,90), la más cercana a la alternativa indiferente (2) entre las preguntas de esta variable, y su desviación estándar fue la mayor de las cinco.

**Figura 5.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 5: Trabajo colaborativo y apoyo institucional




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

En la figura 5, el sector del desacuerdo ocupó algo más de la mitad del círculo, y los sectores del acuerdo y de la indiferencia, juntos, abarcaron el resto (48,57%). La distribución de esta figura es la más equilibrada de las cinco, ya que ninguna alternativa superó el 52% de las respuestas y ninguna quedó por debajo del 17%. El gráfico reproduce los porcentajes de la tabla 7 (51,43%, 31,43% y 17,14%), y la diferencia entre el desacuerdo y el acuerdo es de 20,00 puntos porcentuales, la menor entre las preguntas de esta variable.

### 3.3. Resultados de la Variable Conducta del Estudiante con TEA

La variable conducta del estudiante con TEA se evaluó con las preguntas 6 a 10, una por dimensión: frecuencia, manifestaciones e intensidad de los incidentes conductuales, autorregulación emocional, e interacción social y participación escolar. A diferencia de la variable anterior, la polaridad de las preguntas no es uniforme, pues el acuerdo describe una situación desfavorable en las preguntas 6 a 8 y favorable en las preguntas 9 y 10. Las respuestas corresponden a la percepción de los docentes y se reportan a continuación pregunta por pregunta.

El segundo bloque del cuestionario se inició con la pregunta 6, de la dimensión Frecuencia de los incidentes conductuales, formulada del siguiente modo: "¿Los incidentes conductuales en estudiantes con trastorno del espectro autista se presentan con frecuencia durante la jornada escolar?". Con ella comenzó la evaluación de la variable conducta del estudiante con TEA y, a diferencia de las cinco anteriores, en esta pregunta la respuesta de acuerdo describe una situación desfavorable. Los resultados se presentan en la Tabla 8 y en la Figura 6.

**Tabla 8.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 6: Frecuencia de los incidentes conductuales.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 22 | 62,86% |
| Indiferente | 2 | 5,71% |
| En desacuerdo | 11 | 31,43% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

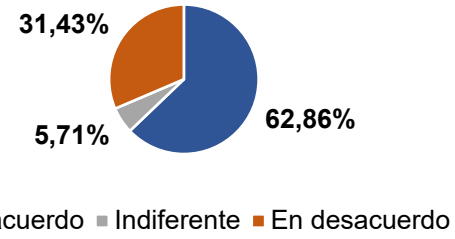
Como se aprecia en la tabla 8, 22 docentes (62,86%) estuvieron de acuerdo en que los incidentes conductuales se presentan con frecuencia durante la jornada escolar, 2 (5,71%) fueron indiferentes y 11 (31,43%) estuvieron en desacuerdo. La respuesta de acuerdo duplicó exactamente a la de desacuerdo, de modo que la mayoría de los participantes reconoció la frecuencia de estos incidentes en la jornada escolar. La media fue de 1,69 (DE = 0,93), orientada hacia el acuerdo, y la desviación estándar fue la más alta de las diez preguntas.

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



**Figura 6.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 6: Frecuencia de los incidentes conductuales.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La figura 6 muestra que cerca de dos tercios del círculo correspondieron a la alternativa de acuerdo (62,86%), en tanto que algo menos de un tercio (31,43%) correspondió al desacuerdo. Con esta figura cambió el sentido del patrón respecto de las anteriores, porque el sector de mayor tamaño correspondió a una situación desfavorable expresada como acuerdo. Entre el acuerdo y el desacuerdo hay 31,43 puntos porcentuales de diferencia, y los valores rotulados (62,86%, 31,43% y 5,71%) son los mismos de la Tabla 8.

En la dimensión Manifestaciones conductuales, la pregunta 7 planteó lo siguiente: "¿El estudiante con trastorno del espectro autista presenta conductas disruptivas, agresivas o de aislamiento en el aula?". Con ella se indagó el tipo de conductas que los docentes identifican en el aula, tanto las que alteran el orden como las de retraimiento, y los resultados se muestran en la Tabla 9 y en la figura 7. Como en la pregunta anterior, la respuesta de acuerdo representa aquí una situación desfavorable, por lo que un acuerdo elevado indica una presencia marcada de este tipo de conductas.

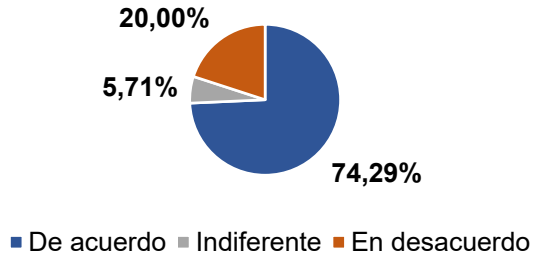
**Tabla 9.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 7: Manifestaciones conductuales.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 26 | 74,29% |
| Indiferente | 2 | 5,71% |
| En desacuerdo | 7 | 20,00% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

En la tabla 9, 26 docentes (74,29%) estuvieron de acuerdo en que los estudiantes con TEA presentan conductas disruptivas, agresivas o de aislamiento en el aula, 2 (5,71%) fueron indiferentes y 7 (20,00%) estuvieron en desacuerdo. Hubo 19 docentes más que respondieron de acuerdo que en desacuerdo, y la proporción de acuerdo fue casi cuatro veces la de desacuerdo. La media fue de 1,46 (DE = 0,82), orientada hacia el acuerdo, y 7 de los 35 docentes se ubicaron en el extremo opuesto de la escala.

**Figura 7.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 7: Manifestaciones conductuales.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La figura 7 permite observar que el acuerdo concentró casi las tres cuartas partes del círculo, mientras que el desacuerdo se limitó a una quinta parte exacta de las respuestas. Frente a la figura 6, el sector mayoritario creció de 62,86% a 74,29% y el sector del desacuerdo se redujo de 31,43% a 20,00%. Entre el acuerdo (74,29%) y el desacuerdo (20,00%) la diferencia es de 54,29 puntos porcentuales, y el sector de indiferencia (5,71%) tiene el mismo tamaño que en la figura 6.

La octava pregunta, de la dimensión Intensidad de los incidentes conductuales, formuló lo siguiente: "¿Los incidentes conductuales del estudiante con trastorno del espectro autista presentan una intensidad que requiere intervención adicional?". Esta pregunta complementó la anterior al valorar no solo la presencia de las conductas, sino también su gravedad y la necesidad de apoyos adicionales, y sus resultados se presentan en la tabla 10 y en la figura 8. También en este caso la respuesta de acuerdo es la desfavorable, de modo que su lectura es inversa a la de las preguntas 1 a 5.

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



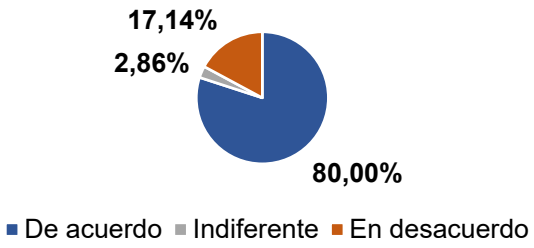
**Tabla 10.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 8: Intensidad de los incidentes conductuales.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 28 | 80,00% |
| Indiferente | 1 | 2,86% |
| En desacuerdo | 6 | 17,14% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

Según la tabla 10, 28 docentes (80,00%) estuvieron de acuerdo en que los incidentes conductuales presentan una intensidad que requiere intervención adicional, 1 (2,86%) respondió indiferente y 6 (17,14%) estuvieron en desacuerdo. Fue la pregunta con el mayor porcentaje de acuerdo de todo el cuestionario y la que obtuvo la media más baja (1,37) y la menor desviación estándar (0,77) de la tabla 2. La suma de las respuestas indiferentes y en desacuerdo alcanzó el 20,00% del grupo (7 docentes), de modo que cuatro de cada cinco participantes coincidieron en la alternativa de acuerdo.

**Figura 8.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 8: Intensidad de los incidentes conductuales.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

En la figura 8, la alternativa de acuerdo ocupó cuatro quintas partes del círculo, y las dos alternativas restantes se repartieron la quinta parte final. Esta fue la figura con mayor concentración en una sola alternativa de las diez, y la que muestra el sector de desacuerdo más reducido entre las preguntas 6 a 8. La diferencia entre el acuerdo y el desacuerdo es de 62,86 puntos porcentuales, la mayor de las diez preguntas, y los valores rotulados (80,00%, 17,14% y 2,86%) coinciden con los de la Tabla 10.

Por su parte, la pregunta 9, de la dimensión Autorregulación emocional, consultó lo siguiente: "¿El estudiante con trastorno del espectro autista demuestra capacidad para regular sus emociones ante situaciones de frustración?". En esta pregunta, a diferencia de las tres anteriores, el acuerdo describe una situación favorable, y los resultados de la dimensión se muestran en la tabla 11 y en la figura 9. Por esta razón, el desacuerdo es la alternativa desfavorable, como en las preguntas 1 a 5, y las medias deben interpretarse en ese sentido.

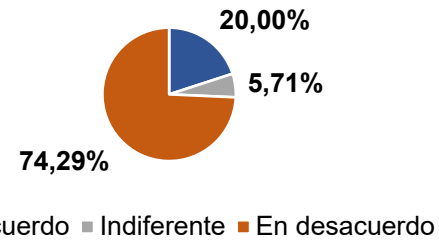
**Tabla 11.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 9: Autorregulación emocional.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 7 | 20,00% |
| Indiferente | 2 | 5,71% |
| En desacuerdo | 26 | 74,29% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La tabla 11 indica que 7 docentes (20,00%) consideraron que los estudiantes con TEA demuestran capacidad para regular sus emociones ante situaciones de frustración, 2 (5,71%) respondieron indiferente y 26 (74,29%) respondieron en desacuerdo. En consecuencia, la respuesta en desacuerdo fue casi cuatro veces más frecuente que la de acuerdo, con una diferencia de 19 docentes. La media fue de 2,54 (DE = 0,82), igual a la de la pregunta 3 y orientada hacia el desacuerdo, y las respuestas de acuerdo e indiferencia sumaron 9 docentes (25,71%).

**Figura 9.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 9: Autorregulación emocional.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

La figura 9 muestra una distribución inversa a la de la figura 7, con la diferencia de que el sector mayoritario correspondió aquí al desacuerdo y el minoritario al acuerdo, con los mismos valores (74,29% y 20,00%) en sentido invertido. Los sectores de

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



indiferencia coincidieron en ambas figuras (5,71%). Los porcentajes que se muestran, iguales a los de la Tabla 11, dan una diferencia de 54,29 puntos porcentuales entre el desacuerdo y el acuerdo, equivalente a la de la figura 7, aunque en sentido contrario.

La pregunta 10, de la dimensión Interacción social y participación escolar, planteó lo siguiente: "¿El estudiante con trastorno del espectro autista interactúa adecuadamente con sus pares y participa en las actividades académicas?". Con esta pregunta se cerró el cuestionario, al valorar el desempeño social y académico de los estudiantes con TEA en el aula, y las respuestas se resumen en la tabla 12 y en la figura 10. Al igual que en la pregunta 9, el acuerdo describe una situación favorable y el desacuerdo, una desfavorable.

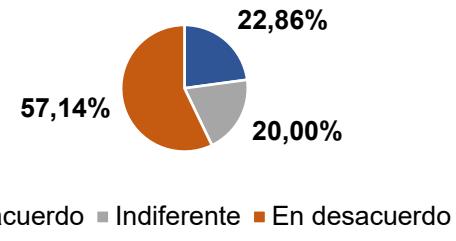
**Tabla 12.** Frecuencia y Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 10: Interacción social y participación escolar.

| Categoría | Frecuencia (n = 35) | Porcentaje |
|---|---|---|
| De acuerdo | 8 | 22,86% |
| Indiferente | 7 | 20,00% |
| En desacuerdo | 20 | 57,14% |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

En la tabla 12, 8 docentes (22,86%) respondieron que los estudiantes con TEA interactúan adecuadamente con sus pares y participan en las actividades académicas, 7 (20,00%) respondieron indiferente y 20 (57,14%) respondieron en desacuerdo. Esta pregunta registró la mayor proporción de respuestas indiferentes de todo el cuestionario y un desacuerdo mayoritario, aunque menos marcado que en las preguntas 1 a 4 y 9. La media fue de 2,34 (DE = 0,84) y las respuestas de acuerdo e indiferencia sumaron 15 docentes (42,86%), es decir, más de dos quintas partes del grupo.

**Figura 10.** Porcentaje de las Respuestas a la Pregunta 10: Interacción social y participación escolar.




***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración propia a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35).

En la figura 10, el sector del desacuerdo ocupó algo más de la mitad del círculo, y el sector de la indiferencia, equivalente a una quinta parte, fue más visible que en las demás figuras. En conjunto, las figuras 9 y 10 muestran que los sectores en desacuerdo superaron la mitad del círculo en las dos últimas dimensiones del cuestionario. Entre el desacuerdo (57,14%) y el acuerdo (22,86%) hay 34,28 puntos porcentuales de diferencia, y los valores del gráfico, incluido el 20,00% de indiferencia, coinciden con los de la tabla 12.

### 3.4. Síntesis por Variable y Confiabilidad del Instrumento

Con el fin de comparar ambas variables, la tabla 13 presenta las frecuencias y los porcentajes de la alternativa desfavorable de cada pregunta, definida en la metodología, por dimensión y por variable. Esta síntesis permite contrastar la gestión educativa y la conducta del estudiante con TEA sobre una misma base, la proporción de respuestas desfavorables, y complementa el análisis pregunta por pregunta presentado previamente para cada variable.

**Tabla 13.** Respuestas Desfavorables por Variable y Dimensión.

| Variable y dimensión | Pregunta | Alternativa desfavorable | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|---|---|
| **Gestión educativa** | | | | |
| Prevención y organización del aula | P1 | En desacuerdo | 26 | 74,29% |
| Estrategias de intervención conductual | P2 | En desacuerdo | 25 | 71,43% |
| Capacitación y desarrollo profesional docente | P3 | En desacuerdo | 27 | 77,14% |
| Protocolos y gestión institucional | P4 | En desacuerdo | 26 | 74,29% |
| Trabajo colaborativo y apoyo institucional | P5 | En desacuerdo | 18 | 51,43% |
| **Total de gestión educativa (175 respuestas)** | | | **122** | **69,71%** |
| **Conducta del estudiante con TEA** | | | | |
| Frecuencia de los incidentes conductuales | P6 | De acuerdo | 22 | 62,86% |
| Manifestaciones conductuales | P7 | De acuerdo | 26 | 74,29% |
| Intensidad de los incidentes conductuales | P8 | De acuerdo | 28 | 80,00% |
| Autorregulación emocional | P9 | En desacuerdo | 26 | 74,29% |

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



| Variable y dimensión | Pregunta | Alternativa desfavorable | Frecuencia | Porcentaje |
|---|---|---|---|---|
| Interacción social y participación escolar | P10 | En desacuerdo | 20 | 57,14% |
| **Total de conducta del estudiante con TEA (175 respuestas)** | | | **122** | **69,71%** |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la encuesta aplicada a los docentes de bachillerato (n = 35). Los porcentajes de cada pregunta se calcularon sobre 35 respuestas y los de cada variable, sobre 175 respuestas (5 preguntas × 35 docentes).

Según la tabla 13, en la variable gestión educativa, 122 de las 175 respuestas (69,71%) correspondieron a la alternativa desfavorable, y en la variable conducta del estudiante con TEA también fueron 122 de 175 (69,71%). La respuesta desfavorable fue mayoritaria en cada una de las diez preguntas. Dentro de la variable gestión educativa, las preguntas 1 a 4 concentraron en conjunto 104 de 140 respuestas desfavorables (74,29%), con valores individuales entre 71,43% y 77,14%, mientras que la pregunta 5 registró el valor más bajo (51,43%). En la variable conducta del estudiante con TEA, los valores fueron desde 57,14% (pregunta 10) hasta 80,00% (pregunta 8).

Para estimar la consistencia interna del cuestionario se calculó el coeficiente alfa de Cronbach, que fue de 0,89. Este valor representa un nivel alto de consistencia interna entre los ítems aplicados, según la interpretación habitual de este coeficiente, la cual debe considerar el contexto de aplicación del instrumento (Rodríguez-Rodríguez & Reguant-Álvarez, 2020). Como el cuestionario se aplicó una sola vez a los 35 docentes, el coeficiente corresponde al conjunto de las diez preguntas y no a cada variable por separado.

### 3.5. Propuesta de Estrategias para la Gestión Educativa

A partir de la revisión de la literatura, del marco normativo y de los resultados de la encuesta, se elaboró una propuesta de estrategias para la gestión educativa de los incidentes conductuales con estudiantes con TEA, orientada a fortalecer la atención a la diversidad. La propuesta se organizó en tres dimensiones (comunicacional, pedagógica y socioemocional) y en una ruta de actuación que articula la detección, la intervención y el seguimiento. Las estrategias de comunicación se resumen en la tabla 14.

**Tabla 14.** Estrategias de Comunicación para la Atención de Estudiantes con TEA.

| Estrategia | Descripción | Ejemplificación |
|---|---|---|
| Comunicación funcional y autónoma | Orientada a fortalecer la autonomía del estudiante para comunicar necesidades académicas, sociales o emocionales acordes con su edad y nivel. | El estudiante se acerca al docente y le dice: "No comprendí la segunda parte de la tarea". |
| Anticipación de cambios académicos | La institución educativa debe gestionar la información de manera que llegue de forma anticipada en caso de modificaciones. | Si se cambia una jornada regular por una de laboratorio, se debe comunicar con anticipación qué actividad se va a desarrollar y qué materiales se necesitan. |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la revisión de la literatura.

La tabla 14 incluye dos estrategias de comunicación. La primera, comunicación funcional y autónoma, busca que el estudiante exprese por sí mismo sus necesidades académicas, sociales o emocionales, como cuando indica al docente que no comprendió una parte de la tarea. La segunda, anticipación de cambios académicos, asigna a la institución la responsabilidad de informar con antelación las modificaciones de la jornada, por ejemplo, el paso de una clase regular a una de laboratorio, e indicar la actividad y los materiales requeridos. Las estrategias pedagógicas se presentan en la tabla 15.

**Tabla 15.** Estrategias Pedagógicas para la Atención de Estudiantes con TEA.

| Estrategia | Descripción | Ejemplificación |
|---|---|---|
| Instrucciones claras y estructuradas | Se deben entregar al estudiante instrucciones concretas y en secuencia para disminuir la frustración ante la tarea. | Proyecto áulico: seleccionar un tema; buscar en internet a dos personas que hablen del mismo tema; elaborar tres diapositivas; preparar el proyecto; presentar el proyecto. |
| Organización y planificación académica | Se deben facilitar al estudiante y al padre de familia herramientas para organizar las materias, los horarios, las tareas, las evaluaciones y otras actividades escolares, y dirigir al estudiante progresivamente hacia su autonomía. | Usar el calendario del celular o una plataforma digital desde casa, con herramientas como Google Calendar o aplicaciones como Todoist. |
| Adaptación de demandas académicas | Se debe ajustar la tarea al estudiante con TEA sin reducir las expectativas académicas. | Si una tarea tiene varias instrucciones, el docente debe presentarlas al estudiante con TEA por etapas. |

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



| Estrategia | Descripción | Ejemplificación |
|---|---|---|
| Manejo de la sobrecarga sensorial | Se debe capacitar al personal docente para identificar los estímulos del entorno escolar que contribuyen a generar malestar y promover alternativas adecuadas para que la participación del estudiante no se vea interrumpida. Además, la institución educativa debe contar con equipos de protección o solicitar a los padres de familia que el estudiante porte tapones de oído para el ruido. | Durante una actividad con mucho ruido, el docente permite que el estudiante se ubique temporalmente en un lugar menos estimulante y luego se reincorpore a la actividad, o que use un equipo de protección, como orejeras o tapones. |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la revisión de la literatura.

La tabla 15 incluye cuatro estrategias pedagógicas: las instrucciones claras y estructuradas, que se entregan en secuencia para disminuir la frustración; la organización y planificación académica, con herramientas digitales para el estudiante y su familia; la adaptación de las demandas académicas, que ajusta la tarea sin reducir las expectativas; y el manejo de la sobrecarga sensorial, que combina la capacitación docente con ajustes del entorno y equipos de protección auditiva. Las estrategias socioemocionales se muestran en la tabla 16.

**Tabla 16.** Estrategias Socioemocionales para la Atención de Estudiantes con TEA.

| Estrategia | Descripción | Ejemplificación |
|---|---|---|
| Autorregulación emocional y conductual | Capacitar a los docentes para ayudar al estudiante a reconocer señales de frustración, ansiedad o sobrecarga, de manera que sea orientado a utilizar respuestas apropiadas antes de que aparezcan conductas disruptivas. | El estudiante se siente sobrecargado y se acerca al profesor para pedirle un tiempo fuera del aula, con supervisión. |
| Mediación en situaciones sociales y conflictos | Brindar orientación en caso de dificultades en la interacción escolar, promoviendo en los docentes una cultura de atención a la diversidad que ayude al estudiante a comprender las normas sociales y a resolver conflictos. | Si existe un desacuerdo durante un trabajo grupal, el docente ayuda a identificar qué ocurrió y orienta a los estudiantes para establecer un acuerdo que permita continuar trabajando. |
| Seguimiento individual de conductas | Llevar un registro de toda conducta disruptiva que se presente, que describa la causa y cómo se resolvió. Este registro es fundamental, porque constituye la base de datos con la que se pueden crear mejores estrategias. | A través del registro, el docente observa que la causa común de una conducta disruptiva es la asignación de una tarea de forma improvisada. Por ello, en la junta de curso se debe mencionar el hallazgo para que, por consenso, se cree una estrategia para esa situación. |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la revisión de la literatura.

La tabla 16 recoge tres estrategias socioemocionales. La autorregulación emocional y conductual prepara al docente para reconocer señales de frustración, ansiedad o sobrecarga y orientar al estudiante antes de que aparezca la conducta disruptiva. La mediación en situaciones sociales y conflictos ofrece orientación ante las dificultades de interacción. El seguimiento individual de conductas, mediante un registro de la causa y de la resolución de cada incidente, genera la base de datos con la que se pueden crear mejores estrategias. Las estrategias se articularon en una ruta para el manejo de conductas disruptivas, que se ejemplificó con una simulación y se desarrolló en cinco etapas, como se muestra en la tabla 17.

**Tabla 17.** Ruta para el Manejo de Conductas Disruptivas en Estudiantes con TEA.

| Detección y análisis | Intervención inmediata y contención | Registro y comunicación | Intervención pedagógica | Seguimiento y prevención |
|---|---|---|---|---|
| Se identifica la agresión.<br>Se define la causa: falta de anticipación y ansiedad. | Se garantiza la seguridad de los involucrados.<br>Se retira al estudiante a un espacio tranquilo, para reducir la estimulación del entorno.<br>Se dan instrucciones claras y breves, y se aplica respiración guiada. | Se registra el evento en el libro de apuntes y se informa al DECE y a la familia.<br>Se describen el antecedente, la conducta observada y la respuesta aplicada. | Se enseñan y se practican acciones funcionales: pedir ayuda, solicitar un espacio de regulación y pedir una pausa ante emociones de frustración. | Se monitorea la frecuencia y las características del evento.<br>Se refuerza la autorregulación con estrategias planificadas. |

***Nota.*** Fuente: Arrobo (2025). Elaboración a partir de la revisión de la literatura. La simulación corresponde a un estudiante de primero de bachillerato con TEA que presenta una conducta agresiva (empuja y grita) cuando un compañero le pide la pluma. DECE = Departamento de Consejería Estudiantil.

Como se observa en la tabla 17, en el caso simulado la causa de la agresión se definió como falta de anticipación y ansiedad. La contención consistió en garantizar la seguridad de los involucrados, retirar al estudiante a un espacio tranquilo y aplicar respiración guiada, y el evento se registró y se comunicó al DECE y a la familia. La intervención pedagógica se orientó a enseñar acciones funcionales, como pedir ayuda o una pausa, y el seguimiento a monitorear la frecuencia del evento y a reforzar la autorregulación. En cuanto a los tiempos, algunas etapas pueden realizarse de manera simultánea, y otras, como el refuerzo de la autorregulación, demandan un período más prolongado y una planificación específica.

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai





## 4. Discusión

El objetivo de este estudio fue analizar la gestión educativa para la atención de los incidentes conductuales en estudiantes con TEA del nivel de bachillerato, desde la percepción de los docentes de una unidad educativa particular de Guayaquil. Los resultados muestran un patrón consistente: entre el 71,43% y el 77,14% de los docentes manifestó que en la institución no se aplican normas y rutinas claras, estrategias de manejo conductual positivo ni protocolos definidos, y que no cuenta con formación suficiente, mientras que el 62,86% percibió que los incidentes son frecuentes y el 80,00% consideró que su intensidad requiere intervención adicional. Esta percepción puede relacionarse con la alta carga emocional que generan estos incidentes, para la cual se requieren medidas organizadas y coordinadas dentro de la institución.

Este patrón se relaciona con la necesidad de formación que, en el planteamiento de Orellana (2022), debe atenderse mediante un protocolo formativo para el profesorado de secundaria. La percepción de los docentes de esta institución, entre quienes el 77,14% declaró no contar con formación y conocimientos suficientes, indica que esa necesidad también se presenta en el bachillerato y en el caso particular del TEA, y refuerza la importancia de contar con procedimientos que orienten la actuación frente a estudiantes con necesidades especiales.

La limitada formación docente observada coincide con la evidencia internacional. El hecho de que el 74,29% de los docentes de bachillerato no haya recibido capacitación sobre educación inclusiva o TEA guarda semejanza con la limitación formativa documentada en Chile y en la revisión de estudios sobre prácticas basadas en la evidencia (Gómez, 2024; Núñez-Núñez et al., 2025). Frente al programa descrito por Santillán y Samada (2023), centrado en la comunicación efectiva y el manejo de situaciones difíciles, esta brecha sugiere que dicha capacitación aún no llega a los docentes de la institución. Un matiz relevante es que los participantes de esta investigación son docentes de bachillerato regular y no de educación especial, lo que indica que la carencia formativa no es exclusiva de ese ámbito.

Los resultados también muestran que la gestión educativa tiene limitaciones para actuar de forma oportuna ante situaciones de conflicto con estudiantes con TEA, pues solo el 31,43% de los docentes reconoció coordinación con el DECE y trabajo colaborativo con la familia. En relación con el papel de las directivas, Martínez et al. (2018) indican que la mejora de la cobertura requiere un trabajo de gestión escolar por parte de las directivas, junto con la capacitación y la reflexión de los docentes sobre sus prácticas inclusivas, y, en el plano del liderazgo, Carrasco y González (2017) conciben el liderazgo escolar como transformador de las interacciones sociales y pedagógicas, que valora la diversidad y promueve la participación mediante múltiples liderazgos.

Sin embargo, mientras que estos autores destacan el papel de las directivas y de la formación docente, los resultados de esta investigación muestran dificultades relacionadas con la escasa coordinación institucional y el limitado seguimiento de protocolos. Esta diferencia permite inferir que, aunque el personal escolar es consciente de la necesidad de atender a la diversidad, su implementación práctica continúa siendo un desafío.

Otro punto de contraste se observa en el manejo conductual positivo. Mientras que en escuelas inclusivas catalanas se documentó el recurso a la anticipación y al apoyo visual (Fortuny & Sanahuja, 2019), con mejoras percibidas en la comunicación y la regulación conductual en primaria (Tatel, 2025), en la institución estudiada el 71,43% de los docentes declaró no aplicar estrategias de manejo conductual positivo, lo que sugiere que las prácticas respaldadas por la literatura aún no se incorporan de manera sistemática.

De modo similar, lo documentado por Siano et al. (2025) en Mar del Plata, donde no se registran ni evalúan sistemáticamente las estrategias, y lo recomendado por Zambrano y Sánchez (2025) respecto de formalizar protocolos guardan correspondencia con el 74,29% de

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



docentes que señaló la ausencia de protocolos claros y respaldan la necesidad de una ruta documentada.

Respecto de la conducta de los estudiantes, el 74,29% de los docentes percibió conductas disruptivas, agresivas o de aislamiento, lo que corresponde a las conductas agresivas y autodisruptivas de la tipología propuesta por Rivadeneira-Díaz et al. (2019). Que solo el 20,00% de los docentes considerara que los estudiantes con TEA regulan sus emociones ante la frustración, y que el 57,14% estuviera en desacuerdo con una interacción adecuada con los pares es congruente con la vulnerabilidad al acoso escolar que, a decir de Falla y Ortega-Ruiz (2019), se asocia con las dificultades de interacción de estos estudiantes. No obstante, conviene matizar que, desde la evidencia reportada por Esqueda et al. (2024), la lectura docente de las necesidades puede no corresponder a las necesidades reales; por ello, la percepción docente aquí recogida debe contrastarse con la de los propios estudiantes.

En cuanto a las implicaciones educativas, se considera que los protocolos de actuación favorecen la toma de decisiones oportunas, reducen la improvisación y promueven una actuación coherente entre docentes, directivos, personal del DECE y familias. En consecuencia, la formulación de estrategias psicopedagógicas, como la propuesta presentada en las Tablas 14 a 17, es una opción recomendable para estandarizar las acciones institucionales y fortalecer la gestión educativa desde un enfoque preventivo e inclusivo. En el marco de la educación inclusiva, la atención a la diversidad necesita acciones escolares que favorezcan la eliminación de las barreras para el aprendizaje y la participación, y desde la perspectiva pedagógica los hallazgos muestran la necesidad de incluir estrategias preventivas y de diseñar metodologías acordes con las características de los estudiantes.

A juicio del autor, el aporte distintivo de los resultados consiste en mostrar que el problema no se reduce a la conducta de los estudiantes, sino que se relaciona con la capacidad institucional de respuesta. La coincidencia entre la percepción de incidentes frecuentes e intensos (62,86% y 80,00%) y la percepción de ausencia de protocolos, formación y estrategias (más del 70% en las preguntas 1 a 4) sitúa la brecha en la gestión educativa y no solo en el aula. Además, la baja proporción de respuestas indiferentes, salvo en las preguntas 5 y 10, indica posiciones definidas del profesorado, lo que respalda que la demanda de fortalecimiento sea sentida y no accidental.

## 5. Conclusiones

Los hallazgos permiten concluir que la gestión educativa de la institución estudiada requiere fortalecerse para atender los incidentes conductuales de los estudiantes de bachillerato con TEA mediante acciones oportunas, organizadas y coordinadas. El análisis realizado cumple el objetivo general, pues describe cómo perciben los docentes la prevención, la intervención, la formación, los protocolos y la coordinación institucional, así como las características de los incidentes que enfrentan en el aula.

En relación con el primer objetivo específico, la revisión de la literatura permite establecer que la gestión educativa de los incidentes conductuales se fundamenta en los principios de la educación inclusiva, el enfoque psicoeducativo y la atención a la diversidad, y que estos fundamentos favorecen prácticas que generan bienestar, incrementan la participación y fortalecen el aprendizaje. Con respecto al segundo objetivo, el diagnóstico evidencia una brecha entre la gestión que la normativa y la literatura demandan y la que los docentes perciben en su institución, lo que señala la necesidad de mejorar su capacidad de respuesta.

Por último, en lo que atañe al tercer objetivo específico, la propuesta de estrategias de comunicación, pedagógicas y socioemocionales, junto con la ruta de actuación, constituye la principal contribución del estudio. Ofrece una guía para la prevención, la intervención y el seguimiento de los incidentes desde una perspectiva inclusiva y orienta la construcción de entornos educativos más seguros. Su aspecto novedoso radica en situar el análisis en el bachillerato, un nivel

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



menos estudiado, y en articular el diagnóstico docente con una ruta documentada de actuación para el DECE y el profesorado.

El estudio presenta limitaciones. Los datos proceden de docentes de una sola institución, por lo que los resultados no son generalizables, y el alcance descriptivo recoge solo su percepción, sin evaluar la implementación de la ruta de atención. Además, el cuestionario, de elaboración propia, mide cada dimensión con una sola pregunta de tres alternativas, lo que limita el análisis estadístico, y omite la perspectiva de estudiantes y familias.

Se recomienda a la institución desarrollar programas de formación continua en manejo conductual y en atención a estudiantes con TEA, formalizar protocolos de actuación con responsables definidos y establecer un registro sistemático de los incidentes que sirva de base para ajustar las estrategias. Para futuras investigaciones, se sugiere implementar y validar la efectividad de la ruta en diferentes instituciones educativas, ampliar el instrumento con varios ítems por dimensión y adoptar un diseño mixto que integre datos cuantitativos y cualitativos para incorporar la perspectiva de estudiantes y familias (Medina et al., 2023).

## 6. Referencias

Aubineau, M., & Blicharska, T. (2020). High-functioning autistic students speak about their experience of inclusion in mainstream secondary schools. *School Mental Health, 12*(3), 537–555. https://doi.org/10.1007/s12310-020-09364-z

Cardona-Arias, J. A. (2015). Ortodoxia y fisuras en el diseño y ejecución de estudios descriptivos. *Revista Med, 23*(1), 40–51. https://doi.org/10.18359/rmed.1328

Carrasco, A., & González, P. (2017). Liderazgo para la inclusión y para la justicia social: El desafío del liderazgo directivo ante la implementación de la Ley de Inclusión Escolar en Chile. *Educación y Ciudad*, (33), 63–74. https://doi.org/10.36737/01230425.v0.n33.2017.1648

Castillo, M. G., & Jiménez, C. M. (2023). *El método ABA como estrategia para la corrección de las conductas disruptivas en un niño con trastorno del espectro autista TEA* [Trabajo de titulación de grado]. Universidad Nacional de Educación.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8.ª ed.). Routledge.

Constitución de la República del Ecuador. (2008). Registro Oficial 449. Asamblea Constituyente.

Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5.ª ed.). SAGE Publications.

Esqueda, F., van der Steen, S., & Minnaert, A. (2024). Interactions between teachers and students with autism spectrum disorder in mainstream secondary education: Fundamental, yet under-researched. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 11*(2), 442–457. https://doi.org/10.1007/s40489-022-00346-2

Falla, D., & Ortega-Ruiz, R. (2019). Los escolares diagnosticados con trastorno del espectro autista y víctimas de acoso escolar: Una revisión sistemática. *Psicología Educativa, 25*(2), 77–90. https://doi.org/10.5093/psed2019a6

Fortuny, R., & Sanahuja, J. M. (2019). Comparativa de las estrategias metodológicas utilizadas en dos escuelas inclusivas con alumnado con trastorno del espectro autista (TEA). *Revista Educación, 44*(1), 15–30. https://doi.org/10.15517/revedu.v44i1.36889

Gómez, M. I. (2024). Alumnos con trastorno del espectro autista: Tabletas digitales y capacitación docente en prácticas basadas en la evidencia. *Bordón. Revista de Pedagogía, 76*(2), 221–243. https://doi.org/10.13042/bordon.2024.98421

Haro, A. F., Chisag, E. R., Ruiz, J. P., & Caicedo, J. E. (2024). Tipos y clasificación de las investigaciones. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 5*(2), 956–966. https://doi.org/10.56712/latam.v5i2.1927

Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. McGraw-Hill Education.

Herrera, J. I., Parrilla, Á., Blanco, A., & Guevara, G. (2018). La formación de docentes para la educación inclusiva: Un reto desde la Universidad Nacional de Educación en Ecuador. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 12*(1), 21–38. https://doi.org/10.4067/s0718-73782018000100021

Ignacio, S. K. (2025). Entre la inclusión y la agresión: Una revisión sistémica sobre violencia escolar en estudiantes con autismo. *Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 9*(40), 902–915. https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i40.1183

Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2011). Registro Oficial Segundo Suplemento 417. Asamblea Nacional.

Lozada-García, R., & Acle-Tomasini, G. (2021). Problemas de conducta en el aula: Construcción del concepto desde la perspectiva de las maestras de primaria. *Revista Iberoamericana de Psicología, 14*(3), 131–143.

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai



https://doi.org/10.33881/2027-1786.rip.14312

Martínez, B. A., Orrego, J. H., & Palencia, S. (2018). Política de cobertura y de calidad: Desafíos del docente que atiende a la diversidad educativa. *Perfiles Educativos, 40*(161), 147–160. https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2018.161.58502

Matas, A. (2018). Diseño del formato de escalas tipo Likert: Un estado de la cuestión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa, 20*(1), 38–47. https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1347

Medina, M. Á., Hurtado, D. R., Muñoz, J. P., Ochoa, D. O., & Izundegui, G. (2023). *Método mixto de investigación: Cuantitativo y cualitativo*. Instituto Universitario de Innovación Ciencia y Tecnología Inudi Perú.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024a). *Guía práctica para el acompañamiento socioemocional en el Sistema Nacional de Educación*. MINEDUC.

Ministerio de Educación del Ecuador. (2024b). *Instructivo para la atención educativa a estudiantes dentro del espectro autista en el Sistema Nacional de Educación*. MINEDUC.

Miranda, S., & Ortiz, J. A. (2020). Los paradigmas de la investigación: Un acercamiento teórico para reflexionar desde el campo de la investigación educativa. *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo, 11*(21), Artículo e113. https://doi.org/10.23913/ride.v11i21.717

Molina, S. (2017). El método de análisis y síntesis y el descubrimiento de Neptuno. *Estudios de Filosofía*, (55), 30–53. https://doi.org/10.17533/udea.ef.n55a03

Núñez-Núñez, T. P., Lagos-Luciano, J. F., Valenzuela-Díaz, S. O., & Santander, G. A. (2025). Teacher training on evidence-based practices for students with autism spectrum disorder in Chile. *Siglo Cero, 56*(4), 65–86. https://doi.org/10.14201/scero.32522

Orellana, I. (2022). *La formación docente en conducta disruptiva para la mejora de su desempeño profesional* [Tesis doctoral]. Universidad de Granada.

Palacios, D., & Hidalgo, F. (2021). En nombre de la integralidad y el buen vivir: Genealogía de los departamentos de consejería estudiantil en Ecuador. *Education Policy Analysis Archives, 29*, Artículo 17. https://doi.org/10.14507/epaa.29.5293

Plavnick, J. B., Kaid, T., & MacFarland, M. C. (2015). Effects of a school-based social skills training program for adolescents with autism spectrum disorder and intellectual disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(9), 2674–2690. https://doi.org/10.1007/s10803-015-2434-5

Reglamento General a la Ley Orgánica de Educación Intercultural. (2023). Decreto Ejecutivo 675, Registro Oficial Segundo Suplemento 254. Registro Oficial del Ecuador.

Ríos, E. F., Páez, H. A., & Barbosa, J. F. (2025). Barreras de comunicación en la educación básica y media del Catatumbo colombiano. *Academia & Derecho, 18*(30), 1–19. https://doi.org/10.18041/2215-8944/academia.30.12723

Rivadeneira-Díaz, Y. M., Gómez-Jiménez, S. K., & Cajas-Sigüencia, T. A. (2019). Educación emocional en el tratamiento de conductas disruptivas en estudiantes de la Escuela José Ingenieros. *Dominio de las Ciencias, 5*(3), 566–588. https://doi.org/10.23857/dc.v5i3.953

Rodríguez-Rodríguez, J., & Reguant-Álvarez, M. (2020). Calcular la fiabilidad de un cuestionario o escala mediante el SPSS: El coeficiente alfa de Cronbach. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 13*(2), 1–13. https://doi.org/10.1344/reire2020.13.230048

Santillán, L. M., & Samada, Y. (2023). Programa de capacitación a docentes para actuación ante conductas disruptivas en niños de Educación Inicial. *Revista San Gregorio, 1*(53), 51–69. https://doi.org/10.36097/rsan.v1i53.2431

Siano, V. P., Trejos, N., Rubiales, J., & Bakker, L. (2025). Estrategias de intervención escolar para estudiantes con trastorno de espectro autista. *Revista Reflexión e Investigación Educacional, 7*(1), 1–17. https://doi.org/10.22320/reined.v7i1.7085

Solís, P., & Real, S. (2023). Actitudes hacia la inclusión de estudiantes con discapacidad en profesorado de Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 27*(2), 267–286. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i2.21321

Tatel, H. G. (2025). Assessing the effectiveness of visual supports in fostering communication and classroom engagement among elementary students with autism spectrum disorder. *Psychology and Education: A Multidisciplinary Journal, 46*(8), 1057–1083. https://doi.org/10.70838/pemj.460806

Vásquez, C. V. (2025). Problemas de conducta y estrategias de intervención utilizadas por profesores de escuelas de Chillán, Chile. *Educación, 34*(66), 133–154. https://doi.org/10.18800/educacion.202501.a007

Vinueza, D. A. (2025). *Estrategias de intervención para la educación emocional de estudiantes con autismo* [Tesis de grado]. Universidad Nacional de Chimborazo.

Zambrano, A. G., & Sánchez, A. M. (2025). Evaluación del modelo TEACCH en las prácticas educativas para estudiantes con trastorno del espectro autista. *Mérito - Revista de Educación, 7*(21), 3–13. https://doi.org/10.37260/merito.i7n21.1

*Revista Scientific* - Artículo de Investigación Empírica - Arbitrado - Volumen 11, Edición Especial Número 6 - Agosto-Octubre 2026 - pp. 48-70
pp. BA2016000002 - e-ISSN: 2542-2987 - ISNI: 0000 0004 6045 0361

DOI: https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e6.3.48-70
OAI-PMH: http://www.indteca.com/ojs/index.php/Revista_Scientific/oai





## Reseña Biográfica del autor

**Jimmy Alonso Arrobo Zavala |** jaarroboz@ube.edu.ec

Es Tecnólogo en Administración de Empresas por el Instituto Tecnológico Superior “Liceo Cristiano”, Administrador Educativo por la Universidad de Guayaquil y Licenciado en Ciencias de la Educación, con especialización en Administración y Supervisión Educativa, por la misma universidad. Actualmente se desempeña como Subinspector General de la Unidad Educativa “Liceo Cristiano de Guayaquil”. Su línea de investigación se centra en el fortalecimiento de la gestión educativa para mejorar el comportamiento, la inclusión y la atención a la diversidad de los estudiantes con TEA.

**Agradecimientos.** El autor agradece a las autoridades y al personal docente de la unidad educativa que participó en el estudio, por su apertura y su disposición para responder el cuestionario, y a su tutor y al profesor de planta de la Universidad Bolivariana del Ecuador, por la orientación académica brindada durante la elaboración del artículo.

## Declaraciones del autor

**Contribución del autor (Taxonomía CRediT).** Jimmy Alonso Arrobo Zavala: conceptualización; curación de datos; análisis formal; investigación; metodología; administración del proyecto; recursos; software; validación; visualización; redacción del borrador original; y redacción, revisión y edición.

**Financiamiento.** El estudio no contó con financiamiento externo. Los gastos se limitaron a los servicios básicos necesarios para la elaboración del documento digital, como internet y energía eléctrica, que fueron asumidos por el autor.

**Conflicto de intereses.** El autor declara no tener conflicto de intereses en relación con la presente investigación.

**Declaración de disponibilidad de datos.** Los datos que sustentan los resultados de este estudio están disponibles a solicitud razonable al autor de correspondencia, Jimmy Alonso Arrobo Zavala (jaarroboz@ube.edu.ec).

**Declaración de uso de Inteligencia Artificial.** Se utilizó ChatGPT (OpenAI) para ordenar las citas y referencias bibliográficas al formato APA 7ma edición, para identificar errores gramaticales en el manuscrito. Asimismo, se empleó una imagen obtenida de internet como ejemplo para solicitar a ChatGPT (OpenAI) la creación de un esquema similar que representara la ruta para la gestión educativa de la incidencia conductual en educandos con TEA del nivel de bachillerato. El esquema obtenido se adaptó para presentar la ruta en formato de tabla (tabla 17).

**Aprobación ética y consentimiento informado.** El estudio contó con la autorización de las autoridades del plantel para la aplicación del instrumento y no fue sometido a la evaluación de un comité de ética institucional, por lo que no existe número de acta o resolución asociado. Antes de aplicar el cuestionario, se explicó a los participantes (docentes) el objetivo y el alcance de la investigación. Se aclaró que la participación se limitaba a responder un cuestionario estructurado, cuyas preguntas se diseñaron para recopilar información sobre las prácticas de gestión educativa y las conductas disruptivas observadas en el contexto escolar, y que debía ser libre y voluntaria, sin ninguna obligación laboral. Se garantizó la confidencialidad de la información y se informó de que los datos de identificación de los estudiantes y de los docentes no serían publicados. La participación no involucró riesgo físico ni psicológico, y todos los docentes aceptaron participar.

El contenido de este manuscrito se difunde bajo una Licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional